

LE COURS MAGISTRAL

De tous temps, des maîtres ont parlé devant des élèves qui les écoutaient. Un exposé historique consacré au cours magistral devrait donc décrire les formes de cette action pédagogique, sa durée, le costume qu'y portait le professeur, l'assiduité des étudiants, les programmes. Or, c'est tout autre chose qui a jailli des livres où sont imprimés les mots « Cours magistral » : l'expression est récente et ne s'est guère imposée qu'entre les deux guerres. Il est impossible de la réduire à la désignation nouvelle d'une chose ancienne, parce qu'elle a été inventée pour exprimer une conception rénovée de l'enseignement du droit.

Cette pensée réformatrice est apparue avec l'effervescence qui a saisi tout l'enseignement supérieur à partir des années 1880. Les universitaires français ayant plus ou moins cru que la victoire prussienne de 1871 était le fruit de l'excellence du système pédagogique allemand, s'interrogèrent sur leur pratique et sur les moyens de l'améliorer. Les professeurs de droit, pour leur part, tirèrent de la comparaison avec le modèle allemand une analyse nouvelle et systématique de leur propre méthode en même temps qu'ils la faisaient peu à peu évoluer : au genre d'enseignement qui eut leur préférence, ils donnèrent alors les noms « d'enseignement magistral (à caractère analytique) » (1), ou de « leçon magistrale (2) et enfin de « cours magistral », cette dernière expression étant attestée en 1921 sous la plume d'Eugène Gaudemet (3).

L'élaboration et la critique de cette méthode dura longtemps, jusque dans les années 1920, c'est-à-dire jusqu'à la généralisation des travaux pratiques grâce auxquels on espérait remédier aux inconvénients désormais bien identifiés du cours.

L'expression « cours magistral » désignait donc, à son origine un projet, un idéal que se sont fixés les universitaires eux-mêmes, et non pas une institution réglementaire. Mais le cours magistral n'est pas pour autant complètement étranger à la volonté de l'administration car, de même que certaines églises italiennes sont des temples

(1) J. BRISSAUD, « L'enseignement pratique du droit », *Rev. int. ens.*, t. 42, 1901, p. 418.

(2) E. THALLER, « L'enseignement du droit », *Rev. int. ens.*, t. 56, 1908, p. 308.

(3) E. GAUDEMET, « La réforme des études dans les facultés de droit. Rapport de la Faculté de droit de Strasbourg », *Rev. int. ens.*, t. 75, 1921, p. 308.

païens plus ou moins complètement reconstruits, de même le projet des réformateurs s'est édifié sur les restes d'une méthode pédagogique qui, elle, avait été imposée autoritairement par les ministres de Napoléon : la leçon de droit. De cette institution impériale, certains traits ont aujourd'hui disparu, que l'école scientifique du droit a voulu effacer, ou que la désuétude a frappés ; d'autres sont encore bien visibles, soit que les réformateurs aient voulu les conserver, soit encore que la pratique universitaire n'ait pas réalisé les hauts desseins qu'on lui proposait.

Les cours de droit qui se donnent effectivement aujourd'hui dans nos universités ne sont donc pas les leçons d'autrefois, mais ils ne sont pas non plus tout à fait ce que les inventeurs de la formule « cours magistral » avaient désiré. Ils tiennent à la fois de l'institution napoléonienne et du projet réformateur ; il faut les décrire l'un et l'autre en reprenant le fil de l'histoire au point jusqu'où M. Antonetti l'a déroulé (4), c'est-à-dire le début du dix-neuvième siècle.

La leçon de droit

Avant la fondation des Ecoles de droit, des institutions privées, brillantes mais éphémères, avaient fonctionné de l'an X à l'an XIV : l'Académie de législation et l'Université de jurisprudence. La forme de leurs enseignements n'était pas réglée avec précision et elle variait fortement avec la personne du professeur qui en était chargé. Outre le droit, on y apprenait l'éloquence et les étudiants s'exerçaient à la plaidoirie (5). Il n'est pas interdit de comparer ces établissements à des conservatoires artistiques dans lesquels des personnalités en vue excellaient devant des élèves invités ensuite à les imiter. Ils furent ruinés par l'avènement des Ecoles de droit pourtant beaucoup plus ternes.

Les textes fondateurs de ces écoles (loi du 22 ventôse an XII, décret du 4^e jour complémentaire an XII, instruction du 19 mars 1807) établirent une grande similitude entre les formes de la leçon de droit et celles de l'audience judiciaire. Le professeur portait une robe dans laquelle on « employait le rouge assigné aux cours de justice » (art. 68 du décret, sur ce point encore en vigueur si le professeur paraît en robe) ; comme dans un tribunal, l'assistance était partagée en deux groupes physiquement séparés : le public d'une part, les étudiants de l'autre ; tous se tenaient assis et découverts et « tout signe d'approbation ou d'improbation était défendu » selon l'article 32 de l'instruction qui imitait en cela les articles 88

(4) G. ANTONETTI, « Traditionalistes et novateurs à la Faculté des droits de Paris au XVIII^e siècle », *supra*.

(5) H. HAYEM, « La renaissance des études juridiques en France sous le Consulat », *R.H.D.*, 1905, p. 96 à 113, 213 à 260 et 378 à 412, spéc. p. 243.

et 89 du Code de procédure civile. Le même respect était dû à la loi soit qu'elle fût enseignée, soit qu'elle fût appliquée.

L'activité plus particulièrement pédagogique du professeur était réglée avec un soin caporaliste dans sa forme et dans son contenu.

En la forme, la leçon comprenait trois stades successifs : la dictée, l'explication et les exercices ou répétitions (art. 70 du décret et 36 de l'instruction). Les professeurs devaient en effet « dicter des cahiers que les étudiants étaient tenus d'écrire eux-mêmes ». M. Antonetti a fourni par avance l'explication de cette disposition : elle tendait à abolir la pratique des scribes salariés, telle qu'elle s'était développée au dix-huitième siècle (6). Ayant ainsi lu ce qui devait servir de manuel aux étudiants, le professeur glosait son propre texte. Enfin, mais facultativement, il pouvait les interroger à la fin de la leçon, s'il n'aimait mieux tenir une « séance » mensuelle ou trimestrielle, « uniquement consacrée à ces exercices ou répétitions ». La leçon ainsi organisée durait deux heures et demie et il y en avait quatre par semaine dans chaque matière (art. 26 de l'instruction), nombre réduit à trois par l'arrêté du 11 février 1840.

Sans même avoir été expressément abrogée, cette réglementation est tombée dans une désuétude qui s'explique assez facilement. La dictée avait été nécessaire au dix-huitième siècle pour les deux raisons expliquées par M. Antonetti : les étudiants étant absents, elle constituait le mode d'enseignement le moins mauvais possible ; et puisque les professeurs étaient rémunérés par leurs élèves, ils s'efforçaient de fournir la meilleure dictée possible de façon à attirer un grand nombre d'inscriptions. Lorsque, avec le Consulat et l'Empire, les étudiants furent soumis à un contrôle d'assiduité et les professeurs rémunérés par l'Etat, la dictée devint un préalable fastidieux. Le minutieux observateur qu'était Flaubert, qui fréquenta la Faculté de droit vers 1840, ne relève pas la distinction entre dictée et explication lorsque, dans le cours de son *Education sentimentale*, il décrit une leçon de droit ; il rapporte aussi que l'amphithéâtre était uniquement peuplé de jeunes gens appliqués à écrire, sans noter la présence d'un public profane cantonné sur des gradins spéciaux (7). Saleilles, se souvenant des leçons qui se donnaient vers 1875, avant le renouveau, ne relate pas non plus la formalité de la dictée (8).

C'est probablement l'abandon de ce préliminaire qui a provoqué le raccourcissement de la leçon et en a réduit la durée à « une heure environ » (9), mesure du cours moderne.

(6) G. ANTONETTI, *op. cit.*, *supra*.

(7) « Trois cents jeunes gens nu-tête, emplissaient un amphithéâtre où un vieillard en robe rouge dissertait d'une voix monotone ; des plumes grinçaient sur le papier. Pendant quinze jours, Frédéric y retourna ; mais on n'était pas encore à l'article 3 qu'il avait lâché le Code civil, et il abandonna les Institutes à la *Summa divisio personarum*. » G. FLAUBERT, *L'éducation sentimentale*, 1^{re} éd., 1869.

(8) R. SALEILLES, « L'enseignement du droit », *Rev. int. ens.*, t. 56, 1908, p. 289.

(9) F. LARNAUDE, « Les formes de l'enseignement dans les Facultés de droit et de science politique », *Rev. int. ens.*, t. 41, 1901, p. 235.

Si les professeurs s'affranchirent, plus ou moins subrepticement, de la forme réglementaire de la leçon, ils ne purent pas aussi facilement s'évader des règles imposées au contenu de leur enseignement. Napoléon aurait dit « Un commentaire, mon Code est perdu », mais il fallait bien qu'il tolérât celui des Ecoles de droit ; du moins brida-t-il fermement l'imagination des commentateurs. L'ensemble annuel des leçons relatives à une matière formait un « cours » dont on ne disait pas encore qu'il était magistral. Les règlements napoléoniens fixèrent le programme de chaque cours non pas seulement dans son contenu mais aussi dans l'ordre de son déroulement (art. 40 à 46 de l'instruction du 19 mars 1807) ; et, pour le cours de droit civil, il fallait suivre la séquence des articles du Code. Cette prescription-ci ne tomba pas en désuétude aussi rapidement que celles qui gouvernaient la forme des leçons : sous le Second Empire, le ministre de l'Instruction publique prit la peine de faire des remontrances à un professeur qui avait cru rendre ses explications plus claires en construisant son cours selon un plan inverse de l'ordre réglementaire.

Comment, en ces conditions, pouvait-on développer des théories générales ou même quelques idées un peu abstraites comme la notion de sujet de droit, les sources du droit, la personnalité morale, les avant-contrats, etc. ? Si l'on s'y risquait, c'était au prix de digressions mal cousues ensemble à l'image de ces dissertations brillantes qui émaillent ça et là le *Cours de Code* de Demolombe.

Saieilles raconte que les professeurs avaient imaginé un autre procédé pour expliquer les théories dont le cours de droit civil ne permettait pas l'épanouissement : c'était de les placer dans le cours de droit romain. Il en fut ainsi de l'exposé des diverses sources du droit et des premiers éléments de la sociologie juridique (10).

Ces maigres consolations ne pouvaient satisfaire l'Ecole scientifique.

Le cours magistral

Le cours magistral n'a pas été décrété comme l'avait été la leçon de droit et il ne l'a pas brusquement remplacée. Ce procédé d'enseignement a été imaginé dans les Facultés de droit grâce à la conjonction de deux facteurs : d'une part un allègement de la tutelle administrative, mais non pas son abolition car l'Etat républicain a lui aussi prescrit des programmes nationaux pour la collation des grades ; d'autre part le renouveau intellectuel suscité, dans les Facultés de droit, par l'Ecole scientifique, grande admiratrice des ouvrages allemands. Les professeurs de la Troisième République, usant de leur liberté neuve quoique relative, s'interrogèrent sur leurs

(10) R. SALEILLES, *op. cit.*, p. 291.

méthodes pédagogiques et publièrent leurs réflexions dans de nombreux articles parus entre 1880 et 1920. On apprend, à leur lecture, pourquoi le cours magistral reçut deux caractères qui l'opposent aux méthodes allemandes dont la considération avait pourtant déclenché les recherches de l'Ecole scientifique : il est unilatéral et encyclopédique.

Les universitaires français avaient été fortement impressionnés, depuis le milieu du dix-neuvième siècle, par l'institution des « Conférences » allemandes qui ne favorisaient pas le monologue unilatéral. Il ne s'agissait pas, outre-Rhin, d'une modalité intermittente de l'enseignement, mais d'un organe permanent de l'Université, doté de bibliothèques et de locaux. Les professeurs y réunissaient des étudiants choisis par eux et aussi des collègues, compatriotes ou étrangers, pour se livrer avec eux, dans des débats, à l'examen de questions difficiles. De là sortirent les publications qu'on admire encore à travers le monde ; c'est à ces conférences que les professeurs donnaient le meilleur de leurs soins et c'est devant elles qu'ils essayaient les idées de leurs recherches (11).

Les Français furent tentés d'adopter ce modèle, mais ils y renoncèrent pour une raison qui ne tient pas tant au genre considéré qu'à l'organisation des examens dans notre pays. Les conférences allemandes ne fonctionnaient bien que parce qu'elles étaient sélectives et que les étudiants n'étaient pas astreints à se soumettre chaque année à un examen ; en attendant ce terme, les talents les plus modestes consumaient leur temps en promenades et en séjours à l'auberge, sans encombrer de leur présence les cercles choisis de la conférence. Leurs résultats, de l'aveu même des Prussiens, étaient très médiocres (12).

Les étudiants français, naguère comme aujourd'hui, étaient plus assidus et pressaient même leurs maîtres de parcourir le programme sur lequel ils devaient être interrogés chaque année. Or, le monologue magistral est le genre qui répond le mieux à ce désir, car il traite le maximum de matière dans le minimum de temps, avec cet avantage qu'il favorise la mémorisation (13). Au contraire, les conférences allemandes sont, par nature, faites de digressions et d'argumentations contradictoires peu favorables à la préparation des examens.

Les professeurs français n'ignoraient certes pas les inconvénients du monologue que, délibérément, ils choisissaient. Ils les décrivaient, voici quatre-vingts ans, de la même façon qu'on le fait aujourd'hui.

(11) G. BLONDEL, « L'enseignement du droit en France jugé par un Allemand », *Rev. int. ens.*, t. 22, 1891, p. 499 et suiv. ; G. FARDIS, « Les séminaires juridiques en Allemagne », *ibid.*, t. 42, 1901, p. 408.

(12) G. BLONDEL, *op. cit.*, p. 511.

(13) « La parole grave mieux dans l'esprit... il y a là un effet d'ordre physiologique qui a frappé tout le monde », F. LARNAUDE, *op. cit.*, p. 235. Sur la nécessité de parcourir le programme, cf. E. THALLER, *op. cit.*, p. 300 et 301. Voir aussi G. MARTY, « Le cours magistral », *Rev. ens. sup.*, 1958, n° 3, p. 63.

Thaller soulignait que le maître « communique à son auditoire le résultat de la besogne faite par lui, il n'apprend pas à la faire » (14) ; Eugène Gaudemet admettait que les étudiants n'acquerraient au cours ni « initiative (ni) habitude de travail » (15) ; et le doyen de la Faculté de droit de Paris, Larnaude, fit un portrait pamphlétaire du professeur qui « monte en chaire... comme un prédicateur et pendant une heure environ parle devant un auditoire souvent très considérable, absolument passif, qui se borne à écouter... Le professeur coupe son développement quand l'heure arrive » (16).

Mais puisque, à cause de l'examen, on ne pouvait pas abolir cet enseignement qu'on commença alors à qualifier de magistral, du moins pouvait-on compenser ses défauts et pousser le genre vers sa perfection. Le remède était dans l'établissement de conférences ajoutées et non substituées au cours : elles étaient déjà prévues, quoique facultatives, par l'article 11 du décret du 28 décembre 1880 qui réorganisa la licence en droit ; la difficulté était d'éviter qu'elles n'imitent les « déshonorantes répétitions du passé » (17).

Pour le cours lui-même, on songea à fixer des conventions, des usages, mais non des règles administratives qui, en suscitant l'effort de l'orateur, devaient rendre le genre excellent, de même que les canons de la tragédie avaient inspiré les chefs-d'œuvre du siècle de Louis XIV. Larnaude proposa que chaque professeur, libéré de l'obligation de suivre l'ordre des articles du Code, fit de chacune de ses « leçons... un tout complet », un exposé constituant une unité intellectuelle, et non un discours interrompu par cela seulement qu'une horloge a tinté (18). Villey voulait qu'au surplus le même professeur suivît les mêmes étudiants tandis qu'ils parcouraient les trois années de leur licence (19). Cet usage était observé en droit civil mais pas dans les autres matières.

Ces sages prescriptions méritent d'être répétées.

Il reste que, par son caractère unilatéral, le cours magistral préconisé par l'École scientifique se distingue imparfaitement de la leçon napoléonienne. Du moins, les professeurs surent-ils pourquoi ils procédaient ainsi et ils n'obéissaient plus, ce faisant, à une administration trop indiscrète.

Par son contenu, le cours magistral de l'École scientifique a la même vocation que le cours défini en l'an XII : il doit être encyclopédique, c'est-à-dire couvrir intégralement toutes les parties d'un programme. La raison en est encore la nécessité de préparer les

(14) E. THALLER, *op. cit.*, p. 301.

(15) E. GAUDEMET, *op. cit.*, p. 308.

(16) F. LARNAUDE, *op. cit.*, p. 235.

(17) J.-J. BIENVENU, « Politique et technique de l'encadrement rapproché à l'étudiant », *infra*.

(18) F. LARNAUDE, *op. cit.*, *loc. cit.* Son conseil devait être suivi par MM. Mazeaud dont les « Leçons » sont des unités qui peuvent se parcourir en une heure de parole.

(19) E. VILLEY, « L'enseignement du droit », *Rev. int. ens.*, t. 42, 1901, p. 399.

auditeurs à un examen dont la matière est fixée par décret. Mais le plan du cours nouveau n'est plus celui du Code. Ce n'est pas que les textes anciens aient été expressément abrogés, mais à partir de 1880 cette libre invention du plan s'est imposée d'elle-même dans la pratique universitaire. Les professeurs français, imitant cette fois les auteurs allemands dont la méthode était bien connue grâce à Aubry et Rau, donnèrent à leurs enseignements cette construction abstraite et déductive qui se perpétue aujourd'hui.

Ce choix, au moins réglementairement, ne s'imposait pas et la méthode des cas, plus attrayante pour l'étudiant et plus proche de la pratique des professions juridiques, n'était pas *a priori* exclue. Un observateur français, de retour des Etats-Unis, rapportait que dans ce pays, on justifiait la méthode des cas non seulement par la nature du droit anglo-saxon, mais aussi par l'idéal démocratique : tout citoyen doit pouvoir comprendre l'exposé du droit sans être nécessairement passé par d'aristocratiques humanités, et le moyen d'y réussir est de présenter les règles juridiques sous leur aspect concret (20).

Un tel dessein était très étranger aux professeurs français du début du siècle. Ils avaient, de la licence, une très haute idée et la réservaient aux bacheliers d'élite qui étaient en ce temps-là les littéraires habitués, par la lecture des classiques, au jeu des idées abstraites. Chose inconcevable aujourd'hui, on refusait aux bacheliers scientifiques l'accès de nos facultés.

Les rénovateurs entendaient aussi que les cours de droit fussent nourris de toutes les connaissances accumulées par les différentes disciplines. L'idée revient souvent, vers 1900, d'une transformation des Facultés de droit en « facultés des sciences sociales » (21). Edmond Villey s'opposait à ce qu'on appelait « la pénétration des facultés », c'est-à-dire au fait de fournir à l'étudiant des cours de disciplines non juridiques (nous dirions aujourd'hui « pluri-disciplinarité ») : il voulait, avec beaucoup de ses collègues, que le professeur des Facultés de droit rénovées, livre lui-même dans son enseignement ce qu'il devrait prendre la peine de chercher hors des livres juridiques (22).

Cette grande ambition ne réussit pas parfaitement. La fondation de l'Ecole libre des sciences politiques, la séparation des agrégations de droit et de l'agrégation d'histoire du droit faisaient craindre à Thaller, dès 1908, que le droit ne redevînt une « science verbale » comme il l'avait été avant 1880 (23).

Larnaude n'approuvait pas le caractère encyclopédique et

(20) R. VALEUR, *L'enseignement du droit en France et aux Etats-Unis*, 1928, p. 65 à 67.

(21) E. GLASSON, « La crise des facultés de droit », *Rev. int. ens.*, t. 43, 1902, p. 385 ; R. VALEUR, *op. cit.*, p. 69.

(22) E. VILLEY, *op. cit.*, p. 399.

(23) E. THALLER, *op. cit.*, p. 303.

abstrait du cours magistral. Plus exigeant et plus critique que ses contemporains, il élaborait un projet dissident et fortement argumenté. S'il adhérait d'enthousiasme à l'idée de l'absorption des sciences sociales par le droit, il contestait que le professeur dût parcourir tout le programme en ordonnant ses développements autour de principes abstraits ; et sans préconiser la méthode de cas, le doyen de la Faculté de droit de Paris proposait que les cours fussent composés d'études successives et particulières, consacrées à diverses questions plus intéressantes ou plus difficiles que les autres (24). Au surplus, il jugeait « humiliante » la répétition d'année en année du même cours par le même professeur, et suggérait d'y remédier de la manière suivante : les cours seraient devenus semestriels et le professeur aurait dû employer son semestre sans enseignement, à « des recherches, des voyages, des enquêtes dans les tribunaux ». Larnaude entendait peut-être introduire en France des conférences allemandes en les dissimulant plus ou moins bien sous le nom de cours. Et si son ambition a pu inspirer certains auteurs de cours de doctorat, elle ne put être appliquée en licence à cause du régime astreignant des examens annuels et des programmes réglementaires.

Lorsque, dans les années 1920, furent définitivement institués les travaux pratiques, la forme des cours de droit se stabilisa, un peu en deçà des grandeurs qu'avaient conçues les pères fondateurs de l'École scientifique quand ils parlaient du « cours magistral ». Un demi-siècle plus tard, la même expression servit de nouveau à échauffer l'imagination universitaire : mais elle ne désignait plus alors qu'une notion négative, le moment de l'enseignement où les étudiants se taisent. Et cet objet devint une nouvelle Bastille. Peut-être expia-t-il la faute de n'avoir pas été aussi magistral qu'on l'avait rêvé au début du siècle ?

Jacques-Henri ROBERT,
*Professeur à l'Université
de Paris X*

(24) F. LARNAUDE, *op. cit.*, p. 231.